IUFM DE BOURGOGNE

Concours de recrutement :
Professeur des écoles

Comment aider au maximum les élèves en manque de réussite scolaire tout en gérant sa classe entière ?

OYSEL Séverine

Directeur de mémoire
GROSJEAN Patrick

Année 2004-2005

N° de dossier : 04STA00292

SOMMAIRE

INTRODUCTION p.1

I. L'échec scolaire p.3

A. Définitions : p.3
1) La réussite p.3
2) L'échec : la difficulté, le statut de l'erreur p.4
   a) La difficulté p.4
   b) Le statut de l'erreur p.6

B. Repérage des difficultés : nature et origine p.8
1) A l'école : p.8
   a) Par l'observation du comportement en classe p.8
   b) Par les activités en classe p.9
   c) Par le problème de la compréhension des consignes p.10
   d) En tenant compte du vécu de l'enfant p.11
2) A l'extérieur de l'école : p.11
   a) Par les inégalités culturelles et sociales p.12
   b) Par les catégories socioprofessionnelles p.12
   c) Par les autres facteurs de risque p.13

II. Remédiations (les outils dont dispose l'enseignant) p.15

A. Avant la classe p.15
1) Le relationnel p.15
   a) Le regard sur l'élève p.15
   b) La sollicitation p.16
   c) L'habitude, les échanges entre élèves p.16
2) L'organisationnel p.17
   a) L'emploi du temps p.17
   b) L'activité p.17
   c) Les différents groupements p.18

B. En classe, la pédagogie différenciée p.19
1) Les trois principes fondamentaux dans la pédagogie différenciée p.20
   a) L'évaluation diagnostique p.20
   b) L'organisation des apprentissages p.21
   c) L'évaluation formative p.22
2) Les deux types de différenciation selon MEIRIEU p.23
   a) La différenciation successive p.23
   b) La différenciation simultanée p.23

III. Les partenaires p.25

A. Les parents p.25

B. La création des ZEP p.27

C. Le RASED p.29

CONCLUSION p.32

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXE

INTRODUCTION

« Le plus tôt possible, et avec prudence, il faut repérer les difficultés pour les résoudre vite. La prévention de la difficulté scolaire quel que soit son degré de gravité est liée à des interventions précoces ; les enseignants sont les mieux à même de repérer des signes précurseurs de difficulté et, sur cette base, d'entamer un dialogue avec les personnels spécialisés […] et avec les parents. » (Bulletin officiel n°13 du 29.03.01)

Ainsi que l'indique le bulletin officiel, les difficultés scolaires doivent être repérées aussi tôt que possible, et ce dès l'école maternelle. Toutefois, il faut tenir compte de l'ensemble des éléments qui peuvent faire qu'un élève soit en difficulté et qui peuvent expliquer la nature et l'origine de cette difficulté ou donner des éléments de réponse. L'évaluation joue un rôle important dans cette phase de repérage, à partir duquel l'enseignant organise son travail de telle sorte qu'une aide individualisée puisse être proposée aux élèves qui en ont besoin. Ces remédiations peuvent prendre différentes formes, individuelles ou en groupes, mais toujours en prenant appui sur les compétences des élèves pour ne pas les mettre à nouveau dans une situation d'échec, mais au contraire dans une dynamique motivante. Les membres de l'équipe éducative sont des partenaires à part entière de l'enseignant. Une communication réelle doit s'instaurer entre toutes les personnes participant à l'éducation d'un élève en difficulté.

Au cours de mon expérience de liste complémentaire et de mes stages, j'ai été confronté à ce type de problème, assez fréquent. Je savais que je rencontrerais certainement des élèves en difficulté, mais je ne pensais pas que je me trouverais aussi démunie face à leurs difficultés. C'est ce qui m'a poussé à choisir ce thème pour mon mémoire. Il n'est pas toujours facile de repérer quels sont les élèves en difficultés dans une classe, surtout quand vous n'y êtes que de passage, et encore moins d'analyser la nature et les origines véritables de ces difficultés. Il n'est pas aisé non plus de trouver les aides individualisées les mieux adaptées, tout en s'occupant de la classe entière. Suite à ces expériences, j'ai décidé de réfléchir à ce que je pouvais faire face à ces situations, notamment comment aider au maximum les élèves en manque de réussite scolaire tout en gérant sa classe entière.

Avant même de parler de difficulté scolaire, pour bon nombre d'élève, il s'agit juste d'un manque de réussite scolaire (qui peut être passager). Alors avant toute chose, je me suis penchée sur la définition que nous donnons à l'échec scolaire et par la même à la réussite scolaire. Nous verrons également à partir de quels indices l'enseignant peut repérer plus facilement ces élèves en manque de réussite. Ensuite, j'ai essayé de trouver quelques solutions de remédiations que l'enseignant peut prévoir avant la classe, mais aussi pendant par rapport à la dynamique de sa classe. Enfin, nous nous intéresserons aux partenaires sur lesquels l'éducation nationale et l'enseignant peuvent s'appuyer pour aider au maximum ces élèves en difficulté.

I. L’échec scolaire

La loi d’orientation du 10 juillet 1989 assigne sa volonté de « lutter contre l’exclusion scolaire »

« Art. 3. - La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat. »

« L'école ne peut négliger aucun élève. Amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (niveau IV) ne doit pas dispenser de donner une formation et une qualification satisfaisantes aux 20 % d'élèves qui ne pourront atteindre ce niveau. »

« Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité. »

Cette exclusion scolaire précoce, se produit généralement pour les élèves qui sont depuis de nombreuses années en difficultés scolaires, et alors en échec scolaire. Illettrés, marginalisés…ils sont exclus de l’école, et seront bientôt exclus de la société.

Si l’on parle d’échec scolaire, cela suppose que l’on ait une référence de "non échec scolaire" qui sera donc vu comme la réussite scolaire, le parcours "normal".

A. Définitions :

1) La réussite

Comment peut-on définir la réussite scolaire ?

Elle représente un minimum d’acquisitions à atteindre à un moment donné. On peut alors définir un élève en réussite scolaire comme ayant un parcours "normal":

- Un élève qui n’a pas redoublé, qui a acquis dans le délai prévu, les nouvelles connaissances et nouveaux savoir-faire que l’institution prévoyait qu’il apprenne d’après les programmes.
- Un élève qui a suivi le parcours scolaire qui correspondait à ses attentes, à son projet.
- Un élève qui, à l’issue de sa scolarité a obtenu une qualification ou un diplôme qui lui ont permis d’accéder à un emploi.

Ces trois points sont pourtant dissociables, car un redoublement n’est pas une fatalité. Nombreux sont ceux qui ont redoublé une classe, voire plusieurs et ont pourtant obtenus une

qualification, et ont facilement trouvés un emploi. Au contraire, certains jeunes ayant poursuivis de longues études, parfois finalisées par de remarquables diplômes ne trouvent pas forcément d'emploi car leur niveau est trop élevé pour la demande du marché, pour débuter dans un poste.

On peut alors s'apercevoir qu'un élève sera en réussite : à une certaine période, par rapport à ce qu'attend la société du système scolaire.

P. GROSJEAN propose une autre définition de l'élève en réussite scolaire. Si un élève réussit c'est peut être parce que :

- il a un projet d'apprentissage
- il se représente correctement la tâche à exécuter
- il a des stratégies efficaces
- il a des capacités suffisantes dans les domaines cognitif, sensori-moteur, langagier

Alors dans ce cas là, comment définir l'élève qui échoue ?

2) L'échec : la difficulté, le statut de l'erreur

a) La difficulté

Un élève qui échoue, éprouve des difficultés d'apprentissage. La difficulté scolaire, loin de rester la préoccupation première des enseignants spécialisés (AIS), est désormais l'affaire de tous et en tout premier lieu celle de tous les enseignants de classe ordinaire.

De nombreux élèves éprouvent des difficultés à l'école, que celles-ci se manifestent par un retard scolaire important ou par l'échec à des examens. Certains connaissent des difficultés passagères qui peuvent être facilement surmontées avec l'aide appropriée. Cependant d'autre accuse un retard qui les handicapera tout au long de leur vie scolaire, voir sociale.

Un élève en difficulté est celui qui ne peut surmonter ladite difficulté, il faut donc dans un premier temps circonscrire cette difficulté. Il reste néanmoins vrai, que tout enfant en situation d'apprentissage est délibérément mis en situation qui lui pose problème : il lui faut « remanier ses savoirs pour appréhender la nouveauté qui le met en difficulté. Ainsi, celui qui apprend

sera donc celui qui surmonte ses difficultés, positives en l'occurrence (seul ou avec accompagnement). L'élève en difficulté prolongée sera dans une phase négative d'apprentissage : il stagne, voire régresse. Il n'apprend plus ou pire désapprend.

Il ne faut pas confondre les troubles d'apprentissage, les grandes difficultés et les difficultés ordinaires (inhérentes à tout apprentissage). Les difficultés constituent une composante normale de l'activité humaine. En général, la catégorie des élèves dits en difficulté d'apprentissage regroupe des élèves présentant des difficultés diverses, qu'on ne peut expliquer par une déficience intellectuelle, physique ou sensorielle.

PERRAUDEAU fait la distinction entre d'une part les difficultés ordinaires qui apparaissent comme des difficultés procédurales (les outils existent mais la mise en œuvre de la procédure est inadaptée à la situation). Et d'autre part les grandes difficultés qui revêtent un caractère structurel (les outils sont mal construits ou n'existent pas, les structures sont déficientes). Alors l'accompagnement des élèves pourra se faire dans deux directions : prévention, et remédiation.

Mais alors comment définir cette difficulté ?

Il est difficile de recueillir un consensus sur la définition de ce problème, car on touche a beaucoup de disciplines (médecine, psychologie, pédagogie…) et donc recouvrent une variété de difficultés.

Selon P. GROSJEAN, si l'on se réfère à sa définition de l'élève en réussite scolaire alors l'élève qui échoue c'est peut-être parce que :

- il n'a pas de projet d'apprentissage

ou - il ne se représente pas correctement la tâche à effectuer

ou - il n'a pas les stratégies efficaces

ou - il n'a pas les capacités suffisantes pour comprendre.

Selon KIRK, 1962, « Une difficulté d'apprentissage fait référence à un retard, un désordre ou un retard de développement dans un ou plusieurs processus de la parole, du langage, de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique ou dans d'autres matières scolaires, résultant d'un handicap psychologique susceptible d'être causé par une dysfonction cérébrale ou par des problèmes émotifs ou comportementaux. Ce n'est pas la résultante d'un retard mental, d'une déficience sensorielle ou de facteurs culturels ou éducatifs »

Un élève est celui qui présente des lacunes dans ses avoirs, qu'il manque d'outils indispensables pour construire son savoir et qu'il ne dispose pas de certaines capacités perceptives.

Dans toute définition de l'élève en difficulté scolaire, on retrouve la présence d'éléments communs : manifestation des difficultés dans l'apprentissage scolaire, présence de lacunes dans les savoirs, manque d'outils indispensables pour construire son savoir, indisponibilité de certaines capacités perceptives. Pas de déficience persistante (intellectuelle, physique, sensoriel). Retard en regard des attentes par rapport à un cadre de référence d'élève du même âge.

Le point de vue sur la difficulté diffère selon le modèle d'apprentissage (WEIL-BARAIS A.)

- Pour le behaviorisme, l'élève est en difficulté soit par défaut de maturité, soit par manque de travail, soit par déficience. L'erreur est interprétée comme faute avec les effets de culpabilisation qui en résultent.
- Pour le cognitivisme et le constructivisme, l'erreur est entièrement intégrée à l'apprentissage. Certaines tâches sont conçues comme obstacles pour permettre à l'élève de les dépasser. Dans cette perspective, l'erreur est l'indicateur du cheminement mental de l'élève dans son travail.

Entre les 2 conceptions, le point de vue est radicalement différent. L'ancien modèle d'apprentissage, officiellement invalidé par le ministère, depuis la loi d'orientation de juillet 1989, est cependant encore présent dans nombre de pratiques, empêchant la difficulté d'être prise en compte comme étape intégrée aux processus d'apprentissage.

Mais alors quel est le statut de l'erreur aujourd'hui à l'école ?

b) Le statut de l'erreur

Dans les représentations propres à notre culture, le statut de l'erreur a changé. En effet, faire une erreur est apparu longtemps comme un manque, une faute négative. Du côté de l'approche philosophique, il a fallu attendre la philosophie contemporaine pour que l'erreur acquiert un nouveau statut : elle est davantage comprise comme étant un moment d'élaboration de la vérité. L'erreur n'est donc plus l'inverse de la vérité. Dans le domaine de l'enseignement, il n'a pas fallu attendre la période contemporaine pour prendre conscience

que l'erreur avait une valeur positive. Ainsi CONDORCET, (1794) dans ces éléments arithmétiques, a déjà conscience qu'enseigner, c'est aussi faire comprendre à l'élève pourquoi il se trompe. Donc l'enseignement supposait déjà par essence un certain rapport à l'erreur.

L'enseignement ne peut donc être qu'une simple transmission de savoirs et implique forcément un certain rapport à l'erreur.
En effet, si comme le disait ALAIN (1928) « penser, c'est aller d'erreur en erreur », alors l'erreur a toute sa place à l'école. L'élève peut se tromper sans graves conséquences (ni pour lui-même, ni pour la collectivité). Par conséquent, si l'erreur est humaine, cela est surtout vrai à l'école.

Il est important de faire percevoir à l'élève que l'erreur n'est pas dramatique, il faut qu'il comprenne que l'erreur n'est pas une faute. En effet, il ne faut pas confondre erreur et faute. L'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage.
Les erreurs commises par ceux qui apprennent ne sont alors ni des fautes répréhensibles, ni des manifestations pathologiques, mais font partie d'un processus normal d'apprentissage.
L'erreur à l'école est donc non seulement possible, mais aussi nécessaire car l'apprentissage ne repose plus sur une simple association entre stimuli et une réponse, il se construit à partir de représentations mentales préexistantes qui peuvent être erronées.
C'est donc le regard de l'enseignant (et la pédagogie qu'il met en place) qui culpabilise ou valorise l'erreur.

Un élève qui se trompe n'est pas coupable.
Un élève qui ne se trompe pas, ne réussit pas forcément consciemment ce qu'il a fait.
En effet, comme PIAGET l'a montré même si un élève était capable de donner une solution erronée à un problème, cela ne l'empêchait pas d'avoir un raisonnement juste. C'est pourquoi il recommandait d'étudier les erreurs des élèves afin de mieux comprendre les mécanismes de leur pensée.
Si cette erreur est connue et expliquée, elle peut servir ultérieurement. Elle n'est alors pas condamnable, mais profitable à la réussite ultérieure.

Nous avons vu qu'il n'est pas simple de définir les difficultés d'apprentissage. Il est encore plus périlleux de tenter d'en cerner les causes exactes. En est la preuve le nombre de

définitions, et de modèles explicatifs qu'utilisent les auteurs, chercheurs pour qualifier ou analyser ce problème (dyslexie, mauvais lecteur, mauvais scripteur, difficulté d'apprentissage…)

B. Repérage des difficultés : Nature et origine

Le repérage des difficultés des élèves est très important pour pouvoir mettre en place le plus rapidement possible les remédiations les mieux adaptées. Il est plus difficile d'analyser la nature et l'origine des difficultés des élèves que de repérer quels sont ceux en difficulté dans une classe. Voyons comment peut-on voir les signes précurseurs des élèves en non réussite scolaire.

1) A l'école :

a) Par l'observation du comportement en classe

Le comportement d'un élève dans la classe peut être un indice dans le repérage de difficultés, que ce soit au niveau de son comportement, sa relation avec l'adulte ou au niveau de sa relation aux autres élèves. Elève inattentif, agressif, solitaire, souvent il faudra tenir compte du milieu extrascolaire, familial pour comprendre les difficultés d'un élève en classe. Prenons quelques comportements en classe.

Un élève qui n'est pas attentif, qui n'écoute pas ou s'occupe à une autre tâche a plus de chances que les autres de ne pas comprendre la notion abordée, même si certains élèves ont besoin de toucher des objets pour rester attentifs. J'entends par élève inattentif, un élève qui par exemple, joue avec ses affaires (stylo, règle, gomme…), fouille dans son casier, regarde par la fenêtre, sans être capable de dire ce qui est en train de se dire dans la classe si on lui demande.

Quel est l'enseignant qui n'a pas fait l'expérience d'interroger n enfant, qui paraissait inattentif, sur ce que l'enseignant venait de dire, et que l'élève puisse répéter mot à mot ce qui venait d'être dit. Par contre, plus nombreuses sont les fois où les élèves ne peuvent répéter ou même expliquer ce que l'on est en train de faire. Dans ces cas là, l'élève est moins réceptif et

aura plus de difficultés à comprendre, l'élève n'aura pas toutes les informations et savoirs pour continuer, et il sera très vite en difficultés.

On peut aussi rencontrer l'inverse, c'est-à-dire un élève calme, qui paraisse écouter ce que l'enseignant est en train de dire. Dans ce cas là, l'enseignant voit l'élève attentif, alors il ne s'occupe pas en priorité de lui. Sauf qu'au moment d'utiliser ce qui vient d'être dit, l'élève n'en est pas capable. Cet élève sera lors en difficulté et l'enseignant ne pourra savoir au premier abord d'où vient la difficulté.

Le comportement des élèves s'observe tous les jours et dans toutes les disciplines et dans la cour de récréation.

Romain, élève de CM1, que je n'avais pas repéré en classe, a attiré mon attention dans la cour de récréation. Il était seul, n'a pas joué avec ses camarades durant toute la récréation. J'ai a nouveau repéré son comportement en éducation physique, où l'on faisait des petits jeux de coopération. Romain était agressif envers ses camarades, et son côté individualiste ressortait. En parlant avec l'enseignante de la classe, j'ai appris que Romain ne se comportait de cette manière que depuis quelques semaines dans tout ce qui était collectif, et qui le mettait en relation avec les autres.

b) <u>Par les activités en classe</u>

Les fiches, au même titre que le travail écrit sur le cahier du jour, sont de bons outils pour repérer d'éventuelles difficultés et pour mieux les cibler. Généralement utilisées comme moyen de vérifier la compréhension par chaque élève d'une notion qui vient d'être vue en classe, en fin de séance, elles peuvent être considérées comme des évaluations formatives plus que sommatives.

En remplacement dans une classe de CM1-CM2, j'ai fait une séance de grammaire avec les CM1 sur le groupe nominal sujet et le groupe verbal. Après avoir travaillé ensemble au tableau, j'ai donné un exercice d'application à faire. Mélanie a découpé presque toutes ses phrases correctement (4/5) mais a inversé la dénomination entre le groupe nominal sujet et le groupe verbal (cf. annexe). En retravaillant avec elle dans la journée, je me suis aperçue

qu'elle était incapable de me donner le verbe dans une phrase. A l'oral, elle s'était faite discrète. Ce n'est que par l'écrit que j'ai pu m'apercevoir de son problème.

En grande section, suite à un travail sur le tableau à double entrée, les élèves avaient tous le même tableau à remplir : 3 formes en ligne et 2 graphismes en colonne. Les six élèves ont réussi leur tableau, mais je me suis aperçue que certains n'étaient pas sûrs d'eux. J'ai renouvelé ce tableau, mais cette foi-ci ils n'avaient pas tous le même tableau. En ligne était toujours les mêmes formes, mais en colonne il y avait des couleurs que j'avais mis dans un ordre différent dans chaque fiche. Philippe n'a pas réussi à remplir son tableau correctement. En effet, Philippe avait l'habitude de copier sur son voisin alors là il avait été perdu.

c) <u>Par le problème de la compréhension des consignes</u>

La compréhension des consignes écrites est un réel problème, notamment si l'élève a des difficultés de déchiffrage, car alors il lui est difficile de donner du sens à ce qu'il lit. Et s'il n'y a pas de sens pour l'élève, il n'y aura pas d'activité possible. C'est pour cette raison qu'il est important de vérifier que les consignes ont été bien comprises en les verbalisant à l'oral, puis en les faisant reformuler par un ou tous les élèves. Le fait d'être reformulée par un élève, avec d'autres mots peut permettre à certains élèves de comprendre ou de mieux comprendre la consigne. Si malgré cette reformulation primordiale, l'élève ne répond pas à la consigne, alors le problème est tout autre, il est plus profond, ce n'est plus un problème de lecture.

Mélanie, élève de CM1, dans un exercice où il fallait réduire des phrases pour les rendre minimales. Elle a recopié les phrases avec tous les compléments et n'a changé que dans 3 phrases sur 5 le verbe (exemple : …fournit un effort→…fait un effort). Pourtant je l'avais expliqué et fait verbaliser par deux élèves, mais cela n'avait pas suffit pour qu'elle comprenne la consigne. Où est l'obstacle pour elle ? L'exercice n'avait peut-être pas de sens pour elle.

Reste à savoir si ces élèves ne réussissent pas parce qu'ils n'ont pas compris ce qu'il fallait faire, malgré les reformulations des autres élèves avec leurs propres mots ; ou bien que la tâche demandée leur semblait trop difficile ou inhabituelle. Dès lors ils s'inventent une consigne qu'ils savent réaliser. Ce peut être aussi par manque de motivation ou d'intérêt pour ce type de travail.

d) En tenant compte du vécu de l'enfant

Pour pouvoir mieux comprendre l'origine des difficultés de certains élèves, il faut souvent tenir compte de leur vécu, de leur situation familiale, de leur environnement.

Certains enfants arrivent à l'école avec une image qui leur "colle" à la peau. Ca peut être le cas d'un enfant unique dont les parents ne voient pas les difficultés de leur enfant et n'acceptent pas, donc n'acceptent pas les aides de l'école ou extérieures.

Ca peut aussi être le cas d'un enfant qui a des frères et sœurs qui sont déjà passés dans la classe. L'enfant n'arrive pas à se faire sa place et son image.

Il faut prendre en compte toutes les données que l'on peut sur le passé et ce que vit l'enfant en difficulté. Il peut avoir ses propres représentations et attentes de l'école, ou alors celles de ses parents.

2) A l'extérieur de l'école :

« On ne peut enseigner qu'en s'appuyant sur le sujet, ses acquis antérieurs, les stratégies qui lui sont familières ». Ces acquis sont très différents d'un individu à un autre. (MEIRIEU P., Apprendre…oui, mais comment ?)

Chaque famille a sa propre vie, sa propre manière de fonctionner et voir les choses. Donc chaque enfant qui arrive dans une classe est unique et a son vécu propre. Il faut que l'enseignant les prenne comme ils sont et continue de faire avec ce qu'ils vivent. Car l'école ne peut pas grand chose sur la vie extrascolaire de l'enfant et l'école doit s'adapter et respecter l'identité de chacun.

a) Par les inégalités sociales et culturelles

La réalité des faits montre que tous les enfants ne vivent pas avec la même culture. Le décalage le plus flagrant se voit chez les familles étrangères. Leur culture est différente de la notre, et l'enfant qui vit dans cette famille sera perdu dans la culture de l'école qui n'est pas celle de la maison. L'enfant aura du mal à se situer, se retrouver et se construire. Certains parents étrangers ne parlent pas, surtout n'écrivent et ne lisent pas le français. Dans ces cas là, l'enfant ne pourra être aidé à la maison.

Les gens du voyage rencontrent les mêmes difficultés de différences de culture.

Un enfant venant d'une famille nombreuse n'aura pas la même vie qu'un enfant d'une famille avec deux enfants par exemple. Il n'aura pas la même attention de ses parents qui seront trop occupés. Il n'aura pas le même rapport au savoir.

Souvent encore un enfant issu d'une famille nombreuse, vivant dans un logement exigu (n'ayant pas la place d'étudier chez lui), ira au travail assez rapidement pour aider la famille à vivre.

Tous ces enfants ont une culture, transmise par leur parent, qui ne correspond pas avec la norme culturelle que la société et donc l'école souhaitent transmettre. La société, l'école basent ses références de niveau culturel sur la société dominante. Alors la classe dominée (défavorisée) est perdue dans cette culture.

b) Par les catégories socioprofessionnelles

La réalité des faits montre que l'égalité des chances est différente suivant le milieu d'où l'on vient. Dans la société actuelle, les inégalités sociales, le chômage, la précarisation augmentent et amplifient de plus en plus les différences entre les familles.

Il ne faut pas enfermer les enfants dans une catégorie, mais il s'est avéré vrai que selon son origine socioculturelle, un élève avait plus ou moins de chance de réussir.

Des études ont montré qu'un élève issu d'un milieu défavorisé a moins de chances de poursuivre ses études, sort plus tôt du système scolaire qu'un élève issu d'un milieu favorisé. Et que s'il obtient un diplôme, il le fait souvent avec des années de retard (redoublement).

D'après les travaux effectués par CAILLE J.P. (éducation et formation n°57, juillet-sept 2000) les caractéristiques des élèves sortants du système scolaire sans qualification permettent de confirmer l'idée que ces élèves sont souvent issus de milieux sociaux défavorisés.

Les études montrent que les enfants des parents inactifs réussissent moins que les enfants d'ouvriers et encore moins que de cadres.

Moins les parents sont diplômés et plus le taux de sorties de l'école sans qualification est important.

c) Par les autres facteurs de risques

Après avoir vu les différences culturelles et sociales suivant le milieu d'où les familles viennent, voyons d'autres facteurs, qui malheureusement peuvent venir se rajouter aux précédents.

Parlons tout d'abord des éléments qui peuvent perturber un enfant du jour au lendemain dans sa scolarité.

L'arrivée d'un petit frère ou petite sœur peut être très perturbant pour un enfant, car il peut se sentir délaissé par ces parents. Et donc il peut se mettre en échec scolaire pour que l'on s'occupe de lui et qu'on le remarque.

La perte d'une personne dans la famille peut perturber la famille et par là même l'enfant.

Le divorce, la séparation, les disputes entre deux parents peuvent perturber un enfant, sans que celui-ci ne le montre et ne le dise, mais ses résultats scolaires peuvent s'en faire ressentir.

Et tout élément perturbateur qui peut paraître anodin depuis l'extérieur mais qui peut toucher l'enfant profondément.

Parlons maintenant des éléments qui peuvent amener les enfants à sortir de l'école sans qualification :

- Les garçons sont plus nombreux que les filles à sortir de l'école sans qualification.
- Les élèves ayant redoublés en primaire, les élèves ayant un niveau faible en CP, en $6^{ème}$
- Les redoublants ayant des années de retard, donc étant plus âgés rentrent plus tôt dans la vie active.

Comme nous avons pu le voir, nombreux sont les éléments qui peuvent amener un élève à la non réussite scolaire, et compliqués sont les origines qu'elle peut avoir. C'est pour cela que chaque enseignant devra être très attentif tous les jours à chacun de ses élèves. Se remettre en question et prendre du recul en permanence. Ne pas avoir une vision et une seule car il risque d'étiqueter les enfants et de les empêcher d'avancer. Il ne faut pas oublier la notion de résilience (CYRULNIK B.) qui est, pour un métal, la faculté de reprendre sa structure après coup. Pour les enfants cela est vrai aussi, ils ont la capacité de revenir plus ou moins vite à leur état initial après perturbations dues à leur environnement. Mais faut-il tout d'abord y croire (ne pas oublier le postulat d'éducabilité) et mettre les moyens en place pour y arriver.

II. **Remédiations** (les outils dont dispose l'enseignant)

Que l'on prenne n'importe quelle classe, elle ne sera jamais homogène. Cette hétérogénéité des élèves (culture, affectif, aptitude, intérêt, capacité…) ne peut être réduite, ni effacée. Face à cette situation, l'enseignant ne peut qu'essayer au maximum de faire avec. Il ne peut pas se contenter d'effectuer un cours magistral, mais au contraire il doit apporter une réponse hétérogène, une approche individualisée de son enseignement : la pédagogie différenciée se veut être l'une des réponses possibles.

A partir des constats que nous avons pu effectués sur les difficultés des élèves, l'enseignant peut organiser différentes remédiations. Elles peuvent être de différentes natures, ponctuelles ou sur le long terme, faisant intervenir des personnes spécialisées ou non. Ce qui multiplie les solutions à pouvoir apporter.

A. Avant la classe

Voyons tout d'abord l'aide simple, sans organisation, ni matériel que l'enseignant peut avoir, ou qu'il peut penser avant la classe.

1) Le relationnel

a) **Le regard sur l'élève**

La 1ère chose à faire est d'avoir un regard positif sur les élèves en difficultés. Ils manquent de confiance en eux et ont une image négative d'eux-mêmes. Il faut alors leur montrer qu'ils ne sont pas délaissés dans la classe, qu'ils ont toute leur place et qu'ils peuvent arriver au même niveau que les autres même si cela leur demande plus d'efforts. Il faut les valoriser souvent, et même sur des petites choses anodines, sur des petites réussites ou progrès, car chaque réussite va être un pas de plus sur "la victoire". Ce sera un petit pas pour nous, mais un grand pas pour eux. On rejoint ici ROGERS dans sa pédagogie non directive, où l'enfant doit être encouragé

par le regard bienveillant de l'enseignant, où ces résultats doivent être valorisés (surtout quand ils sont rares et maigres). Pour lui, l'élève reprendra confiance en lui et aura moins d'appréhension de l'erreur.

Par exemple, Mélanie (qui avait un an de retard et manquait de confiance en elle) sur un exercice de conjugaison n'a pas mis les bonnes personnes comme sujet, mais ces terminaisons étaient correctes par rapport aux personnes que elle avait employées. Alors au lieu de tout rayer en disant c'est faux, j'ai préféré valoriser son effort de conjugaison correcte que de m'attarder sur l'erreur de consigne. Il sera bien tant d'y revenir un peu plus tard quand elle aura repris un peu confiance en elle.

b) **La sollicitation**

J'ai pu également observer une forme différente de valorisation dans une classe de CE2. Un élève en difficulté en mathématiques et en français, n'éprouve pas de difficulté en anglais, il participe souvent et correctement à l'oral. Apparemment une langue qu'il affectionne et le met en confiance. L'enseignante a sollicité cet élève dans un moment tout autre que la séance d'anglais pour qu'il lui réponde en anglais, puis qu'il lui traduise cette phrase. Ce qu'il a fait avec succès et ce qui a permis de la valoriser devant toute la classe.

c) **L'habitude, les échanges entre élèves**

L'élève en difficulté est un élève qui s'isole. Cet isolement le mène à l'échec. Pour lui, l'enseignant devra briser les carcans qui se sont constitués avec l'habitude (horaires, préjugés…). Le philosophe allemand FICHTE mettait en garde les enseignants de l'action négative de l'habitude sur l'apprentissage : l'habitude mène à l'ennui, et l'ennui est l'ennui de l'apprentissage. L'enseignant et ses collègues pourront valoriser les temps d'échanges entre élèves :

- en introduisant des moments individualisés ;
- en organisant des ateliers thématiques,
- en alternant les séquences d'apprentissage,

- en diversifiant les formes de regroupements,
- en contextualisant les programmes (pratiques sociales de référence et utilité en clase),
- en adaptant les instructions officielles aux besoins des élèves,
- en réservant du temps pour le suivi individualisé,
- en regroupant les élèves en fonction des besoins ou des ressources,
- en ritualisant certaines procédures

2) L'organisationnel

a) L'emploi du temps

L'enseignant devra organiser son emploi du temps pour prévoir une ou plusieurs plages horaires par semaine pour s'occuper en priorité des élèves en grosses difficultés (faire du soutien sur la lecture pendant que les autres élèves sont en autonomie sur des lectures silencieuses par exemple).

L'enseignant pourra aussi penser à son plan de classe qui peut l'aider à gérer ses élèves en difficulté. Soit les regrouper dans des moments de soutien, soit les mettre à côté d'un élève en réussite pour qu'il puisse l'aider (tutorat).

b) L'activité

Voyons quelques points sur lesquels l'enseignant peut réfléchir avant sa classe :

Le savoir à transmettre, de façon active, doit impliquer une grande clarté de l'enseignant sur la didactique et la pédagogie des disciplines. Quel savoir enseigner, compte tenu du potentiel important (plus que ce qui apparaît visible) de l'élève ? Réfléchir aux divers contextes ou à la décontextualisation dans lesquels la transmission des savoirs aura lieu.

La temporalité sera un facteur important de l'enseignement-apprentissage. Le savoir demande du temps (notamment certains élèves en difficulté) pour devenir une réalité d'appropriation et passer du statut d'objet externe à celui de représentation interne.

Le sens de l'activité, dans laquelle l'élève va s'engager, va être une condition indispensable de l'apprentissage. Faire du sens va permettre à l'élève de comprendre plus que de réussir.

Le statut que l'enseignant va donner à l'erreur aura une grande incidence sur la suite de l'engagement de l'élève, mais elle va demander une grande attention, disponibilité, écoute…de la part de l'enseignant.

La pluralité des situations que l'enseignant va mettre en place va être une façon de s'adapter à tous les élèves, et d'enrichir leurs stratégies.

c) **Les différents groupements**

Voyons différents groupements que l'enseignant peut mettre en place.
L'enseignant prend plus de temps envers ces élèves, mais il doit aussi se méfier de l'image qu'il en donne. Le fait de toujours être sur un élève plus faible peut donner une image plus négative qu'elle l'est. Tout comme si l'enseignant fait des groupes de niveaux, les élèves peuvent se forger des images eux-mêmes de leur niveau, et ne pas en sortir.

Il existe beaucoup de possibilités pour l'enseignant de former des groupes dans sa classe.

- Groupes de niveau : le plus répandu. Groupes à composition homogène. Le problème est que tôt ou tard, et même s'ils ne fonctionnent pas sur la totalité des horaires d'une matière, ils risquent de recréer des filières et d'accroître les écarts. De plus, ils ne permettent pas de prendre en compte les véritables besoins des élèves.

- Groupes de besoin : (par rapport à un point précis) moins répandus car plus dur à mettre en place, demandent plus de travail pour l'enseignant. Groupes à composition hétérogène. Ils sont plus limités dans le temps que les groupes de niveau. Les groupes de besoin sont réunis en fonction d'un besoin précis, ils se situent plus volontiers dans des domaines où les progressions ne sont pas linéaires et où l'apprentissage ne procède pas par emboîtements successifs. L'exemple donné par MEIRIEU « concerne une séance de géographie, matière où la construction des savoirs ne suit pas un ordre imposé et n'indique pas forcément un niveau

d'acquisition. Trois professeurs de géographie prennent en parallèle l'effectif total de trois classes de seconde en trois groupes de besoin. Le premier travaille avec des élèves qui ne maîtrisent pas le commentaire de texte, le deuxième avec ceux qui butent le plus souvent sur l'étude de texte, le troisième avec ceux qui méconnaissent les termes techniques ou les données chronologiques. » Selon MEIRIEU, si les groupes de besoin, dans les matières fondamentales (français et mathématiques) sont introduits de manière systématique, le risque est grand que très rapidement ils finissent par devenir des groupes de niveau (les besoins ne manquant pas, à la longue, de révéler des niveaux).

- Groupes de rythme : il s'agit d'une variante du groupe de besoin. Les critères retenus pour la constitution des groupes sont la lenteur ou la rapidité des élèves dans l'exécution des tâches à effectuer. L'objectif est le même pour toutes les activités proposées, seul la longueur de la tâche est adaptée au rythme de chaque élève.

- Groupes d'intérêt : groupes à composition hétérogène. Ils sont censés favoriser la prise en compte des intérêts des élèves. Ils sont constitués sur une base optionnelle, le plus souvent par affinités entre élèves, autour de l'élaboration d'un projet en commun (journal, exposition…).

- Groupes de méthode : groupes à composition hétérogène. Ils ont pour fonction d'aider les élèves à résoudre des difficultés d'ordre organisationnel en les aidant à créer et gérer des outils personnalisés (fiches autocorrectives, plan de travail…).

- …il existe de nombreux autres groupements (groupes de compétence, d'affinités, de découverte…)

B. <u>En classe, la pédagogie différenciée</u>

Concept riche et productif, la pédagogie différenciée a été une des préoccupations majeures des chercheurs et pédagogues. Cependant elle reste très peu pratiquée dans les classes. « Oui, mais comment faire ? » telle est la question que se posent encore et toujours les enseignants qui voudraient bien mais qui ne savent pas comment s'y prendre. Plusieurs raisons peuvent

expliquer cela : la première est à chercher dans les habitudes du corps enseignant qui n'a pas été formé à cette prise en compte de l'individualisation. En fait, la doctrine a plus évolué au niveau des textes officiels qu'au niveau de la pratique quotidienne. La seconde raison serait que les enseignants exigent que soit définie la méthode d'application de la pédagogie différenciée. Or cette démarche serait une erreur : il ne faut pas chercher "la" méthode. D'abord, parce que le fait qu'une méthode fonctionne auprès de certains élèves ne garantit pas la même réussite auprès d'autres élèves. Ensuite, parce qu'appliquer une méthode, c'est risquer d'uniformiser, ce que la pédagogie différenciée refuse de faire. La pédagogie différenciée n'est donc pas la recherche de la méthode miracle, mais un « effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves ». (LEGRAND L.). N'y a-t-il pas des invariants qui permettraient de pratiquer tout de même la pédagogie différenciée ?

1) Les trois principes fondamentaux dans la pédagogie différenciée

Malgré les variables en jeu, il est possible de définir trois conditions fondamentales et indispensables à toute différenciation. Tout d'abord l'évaluation diagnostique, ensuite l'organisation des apprentissages, et enfin l'évaluation formative.

a) L'évaluation diagnostique

Tout processus d'apprentissage doit tenir compte des représentations des élèves : en effet, il n'existe pas d'élève "vierge". L'apprentissage se fonde sur certaines représentations, s'y heurte ou s'y appuie, s'y combine pour aboutir enfin à de nouvelles représentations grâce à une gestion pédagogique bien menée. Ainsi le rôle de l'enseignant se voit modifié. Son travail ne consisterait plus à dispenser le savoir mais à gérer ces représentations ou à en faire naître de nouvelles. En effet, les représentations peuvent soient évoluées, soit cédées leur place à d'autres. Cependant ces représentations peuvent perdurer si l'on ne les prend pas en compte et si l'on ne les fait pas émerger. « Ne pas faire émerger les conceptions des apprenants, c'est considérer ces derniers comme absents du processus d'apprentissage. Cela risque fort de les empêcher de construire leur propre savoir. » (G. DE VECCHI et A. GIORDAN, 1996).

Comment alors les prendre en compte ? Il faut procéder à un état des lieux de l'élève, tenter d'anticiper les difficultés qu'il risque de rencontrer pour en tenir compte dans le processus d'apprentissage, tout ceci en mettant en place une évaluation diagnostique. L'évaluation diagnostique est le préalable essentiel à la différenciation : elle va permettre à l'enseignant d'adapter et de diversifier son action pédagogique selon les informations obtenues. Ainsi avant d'entamer l'enseignement d'une nouvelle notion, il convient d'explorer ce que les élèves pensent et répondent autour d'une notion : il faut faire apparaître ce qu'ils ont en tête sur ce sujet, leurs compétences, leurs points forts, leurs points faibles, leurs lacunes. Les techniques pour ce faire sont diverses : questionnaires écrits, entretiens individuels ou collectifs, demandes de dessins, situation problème… L'important c'est de ne pas se contenter d'un score, mais de formuler les résultats du diagnostique en acquis et non acquis en matière de compétences (voir pour cela les programmes pour savoir quelles sont les compétences à atteindre). Cette phase d'évaluation diagnostique est surtout indispensable à mener lorsque l'élève n'est pas connu de l'enseignant en début d'année. Lorsque l'enseignant connaît bien ses élèves, l'évaluation formative pourra avoir valeur d'évaluation diagnostique à tout moment pour la suite des opérations différenciées à entreprendre.

Attention, car même lors d'une évaluation diagnostique, des différences se repèrent tant au niveau du rythme de réalisation de la tâche qu'au niveau de la compréhension de l'énoncé. Il conviendrait alors de différencier avant toute évaluation diagnostique, mais ce serait tomber dans un cercle vicieux : comment différencier avant toute évaluation diagnostique, puisque c'est celle-ci qui va permettre d'engager le processus de différenciation ? Peut-être faudrait-il alors une évaluation diagnostique sur la façon dont procèdent les élèves avant de réaliser celle sur le contenu des connaissances.

b) L'organisation des apprentissages

Suite à l'évaluation diagnostique et à l'analyse des résultats, l'enseignant doit maintenant organiser les apprentissages. Deux cas peuvent se présenter : le premier consiste en une certaine homogénéité de la classe où les élèves sont à peu près au même niveau de connaissances et ont tous les mêmes besoins. Dans ce cas, il est inutile de mettre en place une différenciation. Un tel cas ne se présente pas souvent. Au contraire, le deuxième cas, plus souvent rencontré, consiste en une hétérogénéité relativement importante des représentations

et des connaissances des élèves. Dans ce cas, l'enseignant ne peut leur proposer un même parcours au risque d'ennuyer certains et de faire échouer d'autres. Une diversification des itinéraires s'impose. Mais comment diversifier sans tomber dans l'individualisation ?

L'enseignant aura alors recours aux différents groupements vu tout à l'heure (niveau, besoin…). L'enseignant doit toujours se poser la question : « qu'est-ce que les élèves doivent avoir acquis comme savoirs ou savoir-faire nouveaux à la fin d'une séquence ? ». La pédagogie différenciée est inséparable d'une pédagogie par objectifs ou d'une pédagogie de projet. Les différentes étapes à suivre pour l'enseignant seront alors : à partir du constat et de l'analyse des besoins lors de l'évaluation diagnostique : de décider du type de groupement, de diversifier les itinéraires, c'est-à-dire prévoir des phases successives correspondant à la réalisation des objectifs élaborés. Choisir les moyens propres à la réalisation des objectifs, estimer la durée de réalisation de l'apprentissage. Prévoir les bilans à effectuer, et faire face aux écarts s'il y en a. C'est pour cela que l'enseignant devra prévoir des objectifs à atteindre en termes de comportements observables, au risque de ne pas pouvoir les évaluer.

La diversification des itinéraires d'apprentissage nécessite un grand investissement de la part de l'enseignant. Avant la classe pour concevoir des objectifs et contenus précis, et pour anticiper la progression de la classe tout en respectant le rythme de chacun. Pendant la classe, il ne pourra être à son bureau, au contraire, il sera sollicité par des élèves qui n'auront pas avancé à la même vitesse (« être à la fois au four et au moulin »).

c) L'évaluation formative

Comme nous l'avons vu précédemment, il est important avant d'engager un apprentissage, de procéder à une évaluation diagnostique. Mais l'évaluation a également une précieuse fonction en cours d'apprentissage : il s'agit de l'évaluation formative. C'est une évaluation intégrée à l'apprentissage qui permet de mesurer le degré d'atteinte des compétences par l'élève. L'enseignant peut alors vérifier si les objectifs visés par son enseignement sont atteints et si les élèves ont acquis les compétences visées. Elle a une fonction régulatrice : elle permet soit de reprendre certains points pour en combler les lacunes, soit de les approfondir. Il s'agit pour l'enseignant de « mieux savoir où l'élève en est, pour mieux savoir où il peut aller ». Ainsi

l'évaluation formative donne suite à des activités de régulation, de remédiation, ou d'approfondissement.

2) les deux types de différenciation selon MEIRIEU

a) La différenciation successive

Ce type de différenciation consiste à faire différentes situations d'apprentissage (exposé collectif, travail individualisé, travaux de groupe, monitorat), différents outils ainsi que différents supports (écriture, parole, image, geste, informatique, vidéo…) correspondant aux capacités réelles des élèves, tant du point de vue des capacités de compréhension que du point de vue de celles de réception. Une telle différenciation permettra à chaque élève de trouver la méthode qui lui convient le mieux. Dans cette forme de différenciation, l'enseignant garde une progression collective dont les contenus et les objectifs restent les mêmes pour tous, mais alterne les méthodes utilisées pour y parvenir. L'enseignant mobilisera des évocations verbales pour tel élève qui a plutôt un profil fondé sur l'audition, ainsi que des évocations visuelles pour tel autre qui se fonde sur des images représentatives visuelles.

b) La différenciation simultanée

A côté de la différenciation successive qui est envisagée dans le temps, il existe un autre type de différenciation qui se fait de façon synchronique : il s'agit de la différenciation simultanée. Celle-ci est plus difficile à mettre en œuvre car l'enseignant doit gérer diverses activités avec des objectifs et des contenus différents, au même moment. Cette différenciation consiste à distribuer à chaque élève un travail correspondant à un moment donné de l'apprentissage et défini en fonction de ses besoins et de ses possibilités : exercices d'entraînement sur une question mal comprise, reprise d'une notion, travaux d'enrichissement… Cette différenciation développe une autonomie pour chaque élève dans son travail individuel.

La différenciation simultanée intervient donc le plus souvent après une évaluation et pour mettre en œuvre les remédiations. Mais elle intervient aussi en cours d'apprentissage lorsque

des obstacles s’avèrent insurmontables pour certains élèves et que d’autres chemins doivent être construits.

Nous avons pu voir que l’enseignant, face à la difficulté des élèves, peut organiser plusieurs remédiations. Celles-ci étant prévues le plus souvent avant la classe, mais pouvant l’être pendant la classe par rapport aux réels besoins des élèves. Différencier permet de prendre en compte tous les élèves, avec leurs différences, et permet à chaque élève de se rapprocher de sa réussite scolaire.

Mais il y a des situations, où la difficulté est tellement importante que l’élève n’arrive à la surmonter, et dans ce cas là, l’enseignant ne peut aider à lui seul cet élève.

III. Les partenaires

L'enseignant est souvent seul face à sa classe. Est-il en mesure d'avoir un regard objectif sur ses élèves en difficultés ? A-t-il fait les bons pronostics ? A-t-il repéré les bonnes causes des difficultés ? Est-il capable de mesurer l'ampleur des difficultés ? Fait-il les bons choix de remédiations ? Face à certaines difficultés, l'enseignant est obligé de faire appel à des personnes extérieures à sa classe. Cela permettra tout d'abord d'exposer la situation qui lui pose problème, d'entendre d'autres points de vue et d'avoir une vision nouvelle de la situation sur laquelle l'enseignant ne peut avoir de recul.

De qui relève un enfant en difficulté ? Un ensemble de personnes peut s'atteler à aider cet élève à surmonter ces difficultés. Nous avons pu voir que l'enseignant était le premier interlocuteur, mais plus largement les enseignants du cycle peuvent apporter une aide pédagogique de remédiation. Des partenariats peuvent s'établir pour aider ces élèves en difficultés. L'enfant peut se sentir partagé entre le milieu familial et le milieu scolaire, donc il y a tout d'abord besoin que les parents deviennent partenaires de l'école. Ensuite un partenariat peut s'établir à l'extérieur du milieu scolaire, particulièrement en zone sensible ou zone d'éducation prioritaire, qui permettra de mobiliser et de dynamiser nombre de gens qui souhaitent lutter contre les inégalités. Enfin nous verrons différentes formes d'aides qui peuvent être développées par les enseignants spécialisés membres du réseau d'aide.

A. Les parents

Les parents sont les premiers partenaires incontournables dans l'éducation de leurs enfants. Ils ont une influence sur le rendement de leur enfant à l'école et ils représentent une ressource majeure. Malheureusement, ils ne sont pas tous réellement prêts à fournir l'aide nécessaire à leurs enfants. Toutefois, ils peuvent être un relais précieux pour l'enseignant quant à la motivation de leur enfant et à son travail. Parfois, le simple fait de voir que ses parents s'intéressent à son travail à l'école, que ses parents l'encouragent, peut donner une motivation supplémentaire à un élève car il se sentira aidé et reconnu par ses parents. De même, certains parents mettant trop de pression sur leur enfant par rapport aux notes ou appréciations qu'ils

obtiennent, provoquent en même temps de l'anxiété chez leur enfant par rapport à leur travail scolaire.

L'intervention des parents peut aussi prendre la forme d'une aide aux devoirs (notamment dans l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux). De même si un élève est absent pendant plusieurs jours (maladie par exemple), ses parents peuvent venir prendre ses devoirs et ce qu'il aurait fait en classe pour savoir ce qu'ils doivent lui faire travailler à la maison (rattraper le retard, surtout chez les élèves en difficultés scolaires pour ne pas accumuler encore plus de retard).

Il est indispensable d'établir un partenariat avec les parents afin que ceux-ci se sentent concernés par la scolarisation de leur enfant. Les entretiens avec les parents sont très importants, surtout en début d'année pour que l'enseignant puisse expliquer son fonctionnement, ses attentes. Mais, surtout avec les parents des élèves en difficultés, il ne faut pas négliger les entretiens pendant l'année pour discuter des progrès, des difficultés de leur enfant.

Lorsque les parents sont convoqués, il faut éviter de les culpabiliser en leur donnant l'impression qu'ils sont responsables des difficultés de leur enfant. Il faut tout d'abord commencer l'entretien par les points positifs concernant leur enfant. Il ne pas oublier de fixer les objectifs de la discussion pour ne pas s'égarer. Discuter à partir de situations concrètes, de productions de leur enfant permet de ne pas s'éloigner de la réalité. Il faut se méfier des jugements qui peuvent être mal interprétés des parents.

Durant ces rencontres, il est intéressant et important d'essayer de voir avec les parents si l'élève en difficulté vit une situation inhabituelle (maladie, décès, stress, événement pénible…). Beaucoup d'éléments peuvent être abordés, toujours avec tact, avec les parents pour comprendre le parcours de cet élève : vécu scolaire (différentes écoles, aides reçues…), et avoir des informations utiles qui éclaire sur les difficultés de l'élève.

Les parents peuvent se trouver désemparés face aux difficultés de leur enfant, et ceci notamment face à leurs devoirs ou leçons à la maison. L'enseignant doit alors aborder le sujet, avec tact, pour savoir si les parents ont besoin d'aide pour savoir comment et quoi faire avec leur enfant.

Surtout ne pas oublier de signaler aux parents toute progression, même si elle est minime, sinon les parents, avec raison, penseront que l'enseignant ne les convoque, ou ne leur signale que les points négatifs. Ne pas oublier d'encourager les parents comme les enfants sur leur effort pour les amener à les poursuivre.

Certaines tensions peuvent apparaître entre l'enseignant et les parents, car ils n'ont pas les mêmes attentes de l'école, ou tout simplement parce que les parents n'accepteront pas que leur enfant soit en difficulté (ils peuvent remettre la cause sur l'enseignant, ou les rapports qu'il a avec leur enfant).

B. La création des ZEP

Durant les années 80, l'écart social-scolaire s'accentue de plus en plus. On a d'un côté les établissements "top niveau" des beaux et riches quartiers, et de l'autre les "sous-écoles" des pauvres et immigrés. Les parents ont fuis les établissements qui recevaient un public socialement mixte, dès lors ces établissements ne recevaient plus qu'une population défavorisée. « Les établissements "bourgeois" s'embourgeoisent de plus en plus, et les établissements "populaires" se paupérisent ».

En 1981, l'objectif officiel de la politique des Zones d'Education Prioritaire (ZEP) semble clair : c'est la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales devant l'école » (circulaire du 1-7-1981).
En 1990, le texte de la première "relance" des ZEP rappelle qu'il s'agit de « promouvoir la réussite de tous les élèves et particulièrement dans les zones défavorisées » (circulaire du 1-2-1990).
En 1999, a lieu la seconde "relance" de la politique ZEP avec la circulaire du 22-12-1999.

La création des ZEP est apparue dans certaines zones géographiques, où l'on trouve un taux important de difficultés scolaires et sociales, zones des familles défavorisées. Les critères de la constitution d'une ZEP sont scolaires : taux de redoublement, retards, sorties sans qualification, abandons scolaires ; et sont sociaux et économiques : revenu des familles, nombre d'enfant par famille, proportion d'étrangers. La création des ZEP s'est faite pour

essayer de mieux traiter, voire traiter en priorité, les lieux qui subissent à la fois « l'inadaptation de l'appareil scolaire » et la « conjonction des difficultés ».

Comme nous l'avons vu, l'objectif principal des ZEP est d'améliorer les performances scolaires des élèves. Celui-ci passe par des actions éducatives renforcées, centrées sur les réels besoins des élèves. Pour ce faire, chaque établissement classé en ZEP doit s'appuyer sur trois éléments fondamentaux pour leur mise en œuvre : un programme d'éducation prioritaire (le projet de zone), des moyens spécifiques et l'articulation avec le dispositif local de la politique de la ville. Le projet de zone comporte des objectifs concrets par rapport à la situation et aux besoins, précis et mesurables. Les résultats étant évalués tous les 3 ans.

Ces établissements bénéficient de moyens supplémentaires (matériels, financiers, humains) pour renforcer leur action. Dans ces établissements, il est fait appel à la mobilisation et aux initiatives des enseignants et de leur partenaires : parents, collectivités locales, associations, équipements éducatifs et culturels, professionnels de l'enfance et de la jeunesse (circulaires du 28-12-1981 et du 28-12-1982). Tout ceci pour essayer d'aider ces élèves en difficulté et de modifier les relations entre l'école et le milieu local (quartier).

Cette volonté commune de travailler dans le même sens pour aider ces élèves en difficultés scolaires et sociales se ressent. Pourtant elle n'est pas toujours présente, et quand elle l'est pour certains, elle se heurte parfois à des obstacles.
Les établissements classés ZEP subissent une double ségrégation : celle du public scolaire (concentration des élèves défavorisés) et celle des prestations pédagogiques (médiocrité de l'encadrement). Dans ces établissements, plus que dans les autres, on constate une instabilité et une fragilité des personnels. Beaucoup de mutations, de renouvellement de personnel, ce qui ne peut pas aider ces établissements a avancer.
Certains acteurs (enseignant, chef d'établissement) refusent cette classification ZEP, car ils craignent les assimilations qui vont avec ce terme : école ZEP égale à école difficile, en échec avec des élèves en difficultés, en échec. Ces lieux (écoles, quartiers) sont vus comme des lieux difficiles, à risque, à problème et craignent la dégradation de leur situation.

Pourtant pour éviter cette dégradation, normalement des moyens sont mis en place, mais bien souvent, il ne s'agit que d'un "saupoudrage" des moyens. Les acteurs de ZEP se trouvent confrontés à quatre problèmes pédagogiques majeurs :

- Le nombre élevé d'élèves faibles

- L'hétérogénéité scolaire des élèves
- La concentration d'élève de milieux défavorisés (impact négatif sur les apprentissages et résultats scolaires)
- La sensibilité des élèves aux facteurs pédagogiques et enseignants.

Donc dans les ZEP, encore plus qu'ailleurs, les acteurs doivent porter une attention toute particulière aux problèmes des savoirs et des apprentissages scolaires. Pour une efficacité sur la réussite scolaire, des études ont montrées qu'il fallait l'association de plusieurs facteurs : centration sur les savoirs et les apprentissages scolaires ; stabilité, motivation et solidarité de la majorité des enseignants ; direction forte et active ; attentes plutôt positives à l'égard des élèves et des familles populaires (G. CHAUVEAU et E. ROGOVAS-CHAUVEAU, 1995 ; 1997).

C. Le RASED

Le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) se limite à la grande difficulté, de nature différente de la difficulté ordinaire, et excluant la perspective médicalisante. Il ne veut laisser aucun enfant en difficulté sans aide.

Les membres du RASED sont ceux que l'on rencontre le plus souvent dans les classes. Suite au signalement par l'enseignant d'élèves en difficulté, ils sont des partenaires importants face à ces élèves en difficultés dans sa classe. Ce sont des enseignants spécialisés, normalement titulaires du Certificat d'Aptitude Pédagogique Spécialisé à l'Aide et l'Intégration Scolaire (CAPSAIS) option E ou G (récemment appelé le CAPA-SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap)) ou des psychologues scolaires, rééducateurs.

Le psychologue scolaire propose, lors d'une réunion de concertation organisée par le directeur de l'école, à partir des résultats de ses observations, que l'élève en difficulté soit pris en charge par le maître G ou le maître E. Il peut aussi suivre lui-même un enfant à la demande de ses parents.

Le maître G intervient dans les cas où l'élève a un rapport à l'école difficile, il mène des actions de rééducation psychopédagogiques.

Le maître E apporte des aides plus pédagogiques à des élèves qui rencontrent des difficultés dans leur apprentissage scolaires.

Le dialogue entre un enseignant et se collègues du RASED est très important pour une aide efficace, il faut la mobilisation de tous. Le suivi doit être régulier. L'accord des parents est obligatoire pour qu'un élève puisse être suivi par le RASED, d'où la bonne communication qu'il doit y avoir entre enseignant et parents. L'intervention des enseignants du RASED se fait pendant le temps scolaire, en collaboration avec l'équipe enseignante et la famille. Des rencontres régulières sont organisées : ces bilans permettent d'évaluer la portée de l'aide, ces conséquences et entraînent un réajustement des actions entreprises.

Très souvent, cette relation plus individuelle que l'enseignant du RASED arrive à avoir avec les élèves en difficulté lui permet d'avoir plus d'interaction, une plus grande complicité. Cet enseignant permet à l'élève de prendre plus de temps pour faire les choses, de pouvoir avoir son cheminement cognitif (raisonnement, logique de correction, procédures de résolution de problème) qu'il n'aurait pu avoir dans la classe.

L'enseignant prend plus de temps pour parler de chose hors cadre scolaire, donc d'être plus intime et plus dans la réalité de l'enfant. Il créé un cadre plus sécurisant. Il sert parfois de médiateur entre l'élève et son enseignant, pour l'élève il est plus facile de se confier à lui qu'à son enseignant qui n'à pas forcément le temps.

J'ai rencontré Damien, qui avait un soutien pédagogique assuré par un enseignant spécialisé du RASED, pendant les heures de classe. Deux fois par semaine, à raison de périodes de quarante-cinq minutes, Damien revoyait ou approfondissait les points qui lui posaient problème en français ou en mathématiques. Il parlait toujours de ces moments en termes positifs car il n'y était jamais jugé, sanctionné mais au contraire systématiquement encouragé. C'est une autre pédagogie qui y était appliquée. L'enseignant du RASED lui montrait les moyens de sa réussite, et Damien ne percevait plus : que du négatif, ce qui n'était pas appris, ou les mauvaises notes, bien au contraire, il était tout en réussite.

Mais il reste un problème, néanmoins important que l'enseignant d'une classe doit gérer quand un de ses élèves est suivi par le RASED. Lors d'un remplacement en GS, je me suis rendue compte de l'importance du dialogue avec l'intervenant du RASED qui prenait en charge Dylan deux fois par semaine. Ne serait-ce que pour parler des progrès éventuels qu'il

pouvait faire ou encore plus pour savoir ce qu'il allait faire avec lui. Car Dylan, élève en difficulté, s'absentant deux fois par semaine de sa classe, pouvait prendre encore plus de retard si son enseignante ne faisait pas correspondre ses deux moments dans la semaine avec deux créneaux où l'enseignante n'abordait pas des notions essentielles pour la suite des apprentissages.

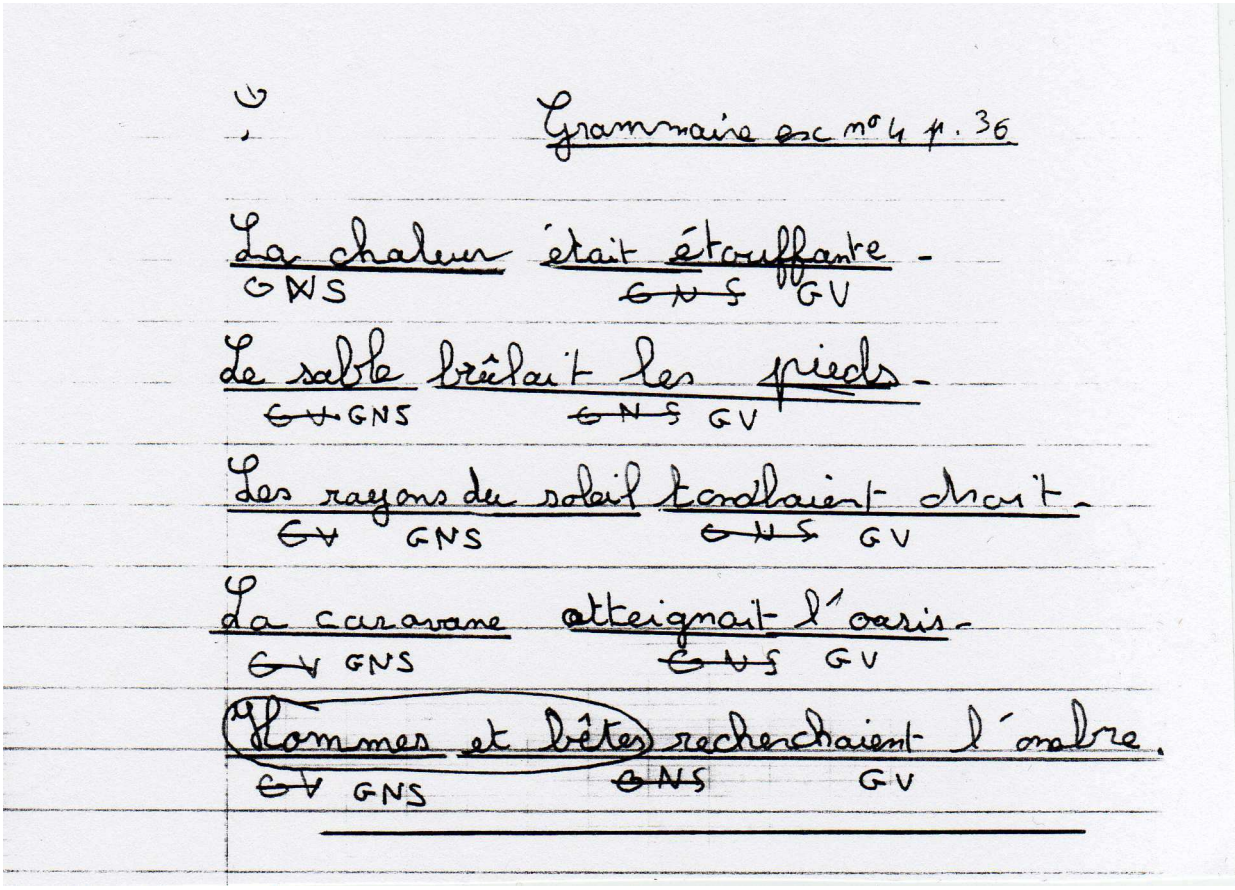
Comme nous avons pu le voir, un enseignant ne doit pas se sentir seul face au manque de réussite d'un ou plusieurs de ces élèves. Autour de l'enseignant gravite de nombreux partenaires dont il faut qu'il ait conscience. Il n'est pas seul s'il sait s'entourer des bons partenaires. Tout d'abord les parents d'élèves qui représentent une ressource non négligeable face à la difficulté de leur enfant, mais faut-il encore qu'ils en soient conscients. L'éducation nationale met dans certaines zones (ZEP) des moyens en place pour essayer de réduire les inégalités et les échecs scolaires. Et enfin nous avons vu le soutien essentiel apporté par le RASED pour certains enfants en difficulté scolaire.

CONCLUSION

Ce mémoire m'a permis de réfléchir aux procédures à mettre en œuvre lorsque je me trouverais face à des élèves en manque de réussite scolaire.
Les difficultés de l'élève nous ont renvoyé à des difficultés de définition pour savoir de quel élève nous allions parler. Une fois repéré comme élève en manque de réussite scolaire, l'enseignant doit faire des choix et définir des stratégies qu'il va mettre en place avant ou pendant la classe pour cet élève.
Face à l'élève en difficulté, l'enseignant a la responsabilité d'intégrer ces difficultés dans sa relation pédagogique. Tâche qui ne va pas être facile, car il lui faudra individualiser sans isoler, comprendre sans tout admettre, reconnaître les difficultés ou les lacunes sans bannir les ressources, espérer sans sombrer dans l'illusion que tout est possible, et surtout différencier pour que chaque élève puisse profiter au maximum de ce que l'école a à lui apporter.
Face à ces élèves, l'enseignant ne doit jamais oublier qu'il fait partie d'une équipe éducative, et que le partenariat avec celle-ci est primordial pour mettre en place les aides nécessaires.

Chaque cas est unique, il n'était donc pas question pour moi de trouver l'aide type à organiser et mettre en place dans une classe quelconque. Il s'agissait surtout de chercher des éléments de réponse aux questions que je me posais sur l'aide aux élèves en difficultés. Ce travail m'a permis de prendre du recul sur ma pratique. Dès lors, je me sentirai moins démunie si je me retrouve confrontée à ce genre de situation. Je saurai qui contacter, et j'aurai une idée de la démarche à suivre pour mettre en place les aides nécessaires. Cette réflexion m'aura certainement permis de rendre mes pratiques futures plus efficaces. Il ne s'agit que d'une étape dans ma formation, j'ai encore beaucoup à apprendre dans ce domaine. D'autant plus que la pratique est indispensable car chaque classe et élève est unique. Mais une question s'impose à moi : différencier et se démener pour un élève en difficulté…oui mais jusqu'où ?

ANNEXE



Grammaire esc n°4 p. 36

La chaleur était étouffante -
GNS ~~GNS~~ GV

Le sable brûlait les pieds -
~~GV~~ GNS ~~GNS~~ GV

Les rayons du soleil tombaient droit -
GV GNS ~~GNS~~ GV

La caravane atteignait l'oasis -
~~GV~~ GNS ~~GNS~~ GV

Hommes et bêtes recherchaient l'ombre.
~~GV~~ GNS ~~GNS~~ GV

Mélanie CM1 le 8-10-2004

BIBLIOGRAPHIE

Les textes officiels

- Loi d'orientation sur l'éducation du 10-7-1989 (n°89-486) paru au BO 31-08-89
- Circulaire du 1-2-1990 n°90-028 dans BO 15-02-90 mise en œuvre de la politique des ZEP pour la période 1990-1993

Les ouvrages

- CHAUVEAU G, *Comment réussir en ZEP, vers des zones d'excellence pédagogique*, Retz, 2000
- GILLIG J.M., *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Hachette Education, 2001
- GOUPIL G., *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2ème édition, Paris, Gaëtan Morin éditeur, 1997
- LEGRAND L., *La différenciation pédagogique*, Paris, Scarabée, CEMEA, 1984
- MEIRIEU P., *L'école, mode d'emploi*, ESF, 2004
- MEIRIEU P., *Apprendre…oui, mais comment ?* , Paris, ESF, 1989
- WEIL-BARAIS A., *Les apprentissages scolaires*, Bréal, 2004

Résumé :

On parle beaucoup d'enfants en manque de réussite scolaire. Cependant pour repérer ces élèves et trouver les causes possibles liées aux difficultés rencontrées, l'enseignant doit mener une analyse fine sur ces causes en tenant compte du développement global de chaque enfant et de son histoire. A partir de ces réalités, des remédiations individualisées peuvent être mises en place dans la classe. L'enseignant, entouré de nombreux partenaires avec lesquels il doit collaborer, doit amener chacun au développement maximum de ces possibilités et à construire des projets personnalisés d'apprentissage.

Mots-clés :

- Echec scolaire
- Individualisation
- Différenciation
- Difficulté
- Partenariat éducatif